



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

L'unité didactique et l'application d'une méthode
innovante pour les activités d'apprentissage

The didactic unit and the application of an
innovative method for the development of teaching
activities

Autor/es

Borja Castillo Pintanel

Director/es

Dr. Javier Vicente Pérez

Facultad de Educación
2019

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	3
2. Le métier d'enseignant à partir du cadre théorique et de mon expérience en tant que professeur stagiaire à l'EOI.	5
3. Justification de la sélection des activités présentées.....	10
4. Analyse des relations entre les activités sélectionnées	14
4.1. L'unité et la planification didactique	16
4.2. La classe inversée comme méthode innovante	21
5. Conclusions	25
6. Bibliographie.	28
7. Annexes	30
7.1 Unité didactique : <i>Partir</i>	30
7.2 Mémoire du projet d'innovation.....	50

1. Introduction

Ce travail a pour objectif de présenter deux expériences pédagogiques développées pendant l'année scolaire 2017-2018 à l'EOI Lázaro Carreter dans le cadre du Practicum prévu au Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Les deux expériences dont il question dans ce travail n'auraient pas été possibles sans une réflexion préalable sur les rôles que l'enseignant doit adopter dans le processus d'enseignement et d'apprentissage au XXIème siècle. La première partie de ce travail sera donc consacrée à déterminer notre point de vue sur le métier d'enseignant, à la lumière de mon expérience en tant que l'élève du Master et professeur stagiaire à l'École Officielle de Langues. Comme on le verra tout au long de notre exposé, le déroulement des activités en classe est fortement influencé par l'idée que l'enseignant se fait de son métier. Voilà pourquoi, une fois précisée notre idée sur ce que le professeur doit être et sur ce qu'il doit faire, nous avons pris le parti de présenter des expériences, visant à illustrer l'idée que le professeur est avant tout autre chose un planificateur et un médiateur.

En effet, le Máster fournit aux élèves la formation nécessaire pour exercer le métier d'enseignant dans des établissements d'enseignement secondaire. Cela dit, cette formation ne se limite pas à l'étude des aspects théoriques, puisque la formation pratique à travers le Practicum complète l'abordage théorique et rend possible la découverte par les futurs professeurs des défis réels auxquels ils devront faire face dans l'exercice de leur métier.

Si l'élève du Máster découvre le fonctionnement d'un établissement précis à travers l'analyse des documents d'organisation pédagogique et de l'observations du travail de différents professeurs en classe lors du Practicum I et du Practicum II, le Practicum III lui donne l'opportunité de s'entraîner au métier en prenant en charge les activités didactiques avec un groupe d'élèves. Cette prise en charge nous a permis de pratiquer les fonctions liées au rôle d'enseignant, que nous considérons essentielles pour le bon exercice du métier : la fonction de planification à travers l'élaboration de l'unité

didactique *Partir* (Annexe 1) et la fonction de médiation via un projet d'innovation (Annexe 2), basé sur l'application de la classe inversée pour développer les activités d'apprentissage de l'unité.

Le travail d'élaboration d'une unité didactique met à l'épreuve la capacité et les compétences requises pour planifier les activités d'apprentissage en fonction des objectifs pédagogiques à atteindre et des contenus prévus dans les programmes éducatifs. Ce travail relève donc du rôle de planificateur attribué au professeur par les approches didactiques le plus plébiscitées dans la théorie et la pratique des processus d'enseignement (Escamilla, 1993).

Ensuite, la planification qui dérive de l'unité didactique doit se traduire par la mise en marche d'activités permettant aux élèves l'accès aux objectifs de leur apprentissage. Dans ce sens, le choix de la méthodologie peut favoriser le bon déroulement des contenus didactiques à condition qu'elle soit suffisamment stimulante pour les acteurs du processus. À fin que l'enseignant puisse bien développer son rôle de médiateur de l'apprentissage, il devra choisir les techniques les mieux adaptées au contexte où il va exercer son métier. Certes, les procédés méthodologiques sont nombreux et il pourra opter soit pour ceux qui ont déjà été testés dans le contexte, s'inscrivant ainsi dans une démarche à moindre risque, soit pour une approche innovante.

Tout projet d'innovation centré sur la méthodologie comporte les risques qu'il implique le fait de se confronter à un changement des habitudes en classe et hors de la classe, mais il n'en reste pas moins que les méthodes innovantes peuvent déclencher des effets de motivation positifs chez l'enseignant et ses apprenants. Dans notre cas, l'innovation doit s'entendre comme l'utilisation d'une méthode qui propose une façon originale de traiter les objectifs et les contenus de l'unité didactique au moyen d'une organisation du travail qui modifie la dynamique de fonctionnement d'une classe (Tricot, 2017). Ce point de vue nous a poussés à adopter la méthode de classe inversée, qui supposait pour nos élèves une rupture avec les routines d'apprentissage auxquelles ils étaient habitués (Prieto, 2017), insérant notre projet d'innovation au cœur de l'unité didactique pour modifier les procédés méthodologiques avec lesquels nos élèves étaient familiarisés.

2. Le métier d'enseignant à partir du cadre théorique et de mon expérience en tant que professeur stagiaire à l'EOI.

Le rôle de l'enseignant est un sujet largement abordé dans un bon nombre des matières du Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, ce qui permet aux futurs professeurs de connaître les approches théoriques de la question, d'un point de vue sociologique et pédagogique. Cet abordage théorique est perfectionné d'un point de vue pratique grâce au stage de formation du Practicum, lors duquel les élèves du Master peuvent constater dans quelle mesure ces approches deviennent une réalité dans le quotidien des enseignants et comment le métier est vécu au jour le jour dans le contexte précis d'un établissement éducatif.

La démarche éducative prévue dans le Master s'avère très productive pour prendre conscience du fait que le métier d'enseignant, loin d'être une activité qui s'improvise, constitue une profession à part entière dont la maîtrise des techniques doit s'apprendre. L'image classique du professeur seul acteur ou acteur principal de sa classe a fortement évolué, tout d'abord parce l'enseignant travaille coordonné avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de son établissement ; ensuite, parce que les notions d'enseignant et d'apprenant, ainsi que celle qui concerne le processus d'enseignement/apprentissage ont subi tout au long du siècle précédent une profonde révision théorique.

A notre avis, deux facteurs ont fait évoluer le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage : le renouvellement des ressources éducatives favorisé par l'irruption du numérique et les avancées théoriques en matière didactique.

De nos jours, l'enseignant est confronté à deux idées apparemment contradictoires. Il est certain que rien n'est comme avant l'irruption de ce que les experts nomment la révolution numérique (Boquet, 2004). Le numérique à l'école permet de mieux apprendre et enseigner pourvu que le système éducatif sache tirer parti de ses avantages. Il n'y a aucun doute que l'accès autonome aux connaissances est devenu l'un des grands atouts du numérique. On serait même tenté de penser que le fait que tout soit à la portée d'un clic rend le travail des professeurs moins important que dans le passé, voire

superflu, à tel point qu'on se demande même si cette croissante utilisation du numérique ne mettra pas en danger le vieux métier de professeur. Force est de constater que la digitalisation de l'éducation durant la dernière décennie a modifié le rôle du professeur en tant que seule et unique source des contenus éducatifs à transmettre. À notre avis, cette révolution numérique a contribué largement à la redéfinition du rôle de l'enseignant, sans pour autant éliminer l'importance du professeur en tant que pilier fondamental du processus d'enseignement-apprentissage. Si on prend en considération les données apportées par le Ministerio de Educación y Cultura, 67,1 % du budget espagnol de l'Éducation nationale en 2017 aurait été destiné aux dépenses liées au recrutement d'enseignants, ce qui témoigne de l'importance accordée par les administrations éducatives au rôle du professeur (MEC, 2018).

Une éducation efficace exige l'interaction sociale et l'adaptation aux capacités et aux besoins d'apprentissage de chaque élève. De la même manière un professeur efficace est un enseignant qui conseille, encourage, oriente ses élèves dans leur parcours éducatif. Le numérique a bouleversé le processus d'enseignement et d'apprentissage en modifiant tout d'abord les rapports entre les acteurs de ce processus. D'un côté, le développement des compétences numériques permet un usage des ressources en ligne et devient un outil incontournable pour la planification éducative de l'enseignant. Lors de mon stage de formation à l'EOI, j'ai pu constater qu'une grande partie des documents authentiques utilisés par les professeurs dans les activités d'apprentissage du FLE étaient accessibles en ligne ; de l'autre, la mise en marche de stratégies pédagogiques innovantes telles que la classe inversée est largement favorisée par l'emploi des ressources numériques. Le débat ne porterait donc pas sur l'importance des ressources numériques dans l'enseignement et le risque que celles-ci comportent pour l'évolution du métier, mais sur la manière de les intégrer dans les activités d'enseignement. Il nous semble impossible de nier que les nouvelles technologies servent à améliorer considérablement l'enseignement et qu'elles sont un auxiliaire dans l'exercice du métier d'enseignant. Tout comme il serait vain de nier la nature unique et nécessaire des interactions humaines dans l'apprentissage. Les ressources numériques permettent au professeur d'adapter ses rôles aux attentes dérivées d'une éducation efficace.

Ainsi, l'utilisation du numérique à l'école est compatible avec les approches pédagogiques qui redéfinissent non seulement le rôle du professeur, mais aussi celui de l'élève et celui du contexte du processus d'enseignement/apprentissage. Les théories

constructivistes de l'apprentissage incitent à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage en rendant l'apprenant actif et en mettant l'accent sur la manière dont le sujet organise et élabore ses connaissances au travers de ses expériences personnelles. Elles ont donné lieu à des perspectives didactiques actualisées, dans lesquelles la notion même d'enseignement a été l'objet d'une profonde révision théorique. À la lumière des apports de ces perspectives, il paraît de tout point indiscutable qu'enseigner ne consiste plus à transmettre des connaissances déclaratives. Désormais, il faut y ajouter les connaissances procédurales et conditionnelles (Tardif,1992), qui transforment le processus d'enseignement-apprentissage en une démarche centrée sur la notion de compétence et sur les techniques permettant aux apprenants d'intégrer ces compétences grâce à des expériences d'apprentissage planifiées qui deviennent transférables à des contextes significatifs d'un point de vue social.

En ce qui concerne la didactique des langues, l'approche actionnelle est la base sur laquelle s'appuie, d'une manière plus ou moins systématique, le travail des professeurs de Français Langue Étrangère, comme j'ai eu l'opportunité de le constater lors de mon stage de formation. L'apprentissage d'une langue n'est plus fondé sur la réception passive des différentes règles de grammaire et sur leur application à travers des exercices structuraux. Dans la méthode traditionnelle d'apprentissage d'une langue étrangère (Puren,1991), dérivée de la méthode classique pour enseigner le grec et le latin, l'enseignant n'était que le simple transmetteur des règles de grammaire et des contenus lexicaux que les élèves devaient apprendre de manière passive pour les appliquer en traduisant des phrases entre la langue cible et leur langue maternelle. Si cette méthode permettait aux étudiants de lire et de traduire des textes écrits dans la langue cible, son objectif n'était pas l'usage fonctionnel et communicatif de la langue étudiée.

Les méthodes modernes d'enseignement des langues étrangères visent à faire en sorte que les élèves puissent apprendre des connaissances, des savoirs et des savoir-faire qu'ils pourront utiliser dans leur quotidien. L'approche communicative est basée sur la capacité de communiquer efficacement dans une langue en maîtrisant les diverses composantes linguistiques, sociolinguistiques, socioculturelles, référentielles et stratégiques, que l'apprentissage traditionnel des langues étrangères ne prenait pas en compte.

Dans l'approche actionnelle (Rosen, 2006), communiquer c'est agir. La communication n'a de sens que dans une action réelle qui prend la forme d'une tâche, d'une action socio-langagière, qui implique la réalisation d'une conduite orientée vers un objectif. Dans une perspective actionnelle, l'enseignement de la matière Français-Langue étrangère est un instrument permettant aux élèves de développer les compétences nécessaires pour participer à des tâches significatives d'un point de vue social. Dans cette approche, les élèves sont acteurs d'un apprentissage pratique. Ils acquièrent non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire, des compétences langagières, pragmatiques et socio-culturelles qu'ils peuvent transférer au développement des actions de la vie quotidienne.

L'adoption de l'approche communicative et de l'approche actionnelle comporte deux implications importantes. Premièrement, l'enseignant est quelqu'un qui planifie. Lors de mon stage de formation à l'EOI, j'ai pu vérifier que les activités développées en classe sont le fruit d'un travail de planification préalable. L'enseignant organise ses cours en s'appuyant sur les objectifs, les contenus et les critères d'évaluation prévus dans le programme fixé par les différentes administrations éducatives et concrétisés dans les programmations didactiques de l'établissement scolaire où il exerce son métier. Il adapte la stratégie méthodologique en fonction des caractéristiques du groupe d'élèves auquel les activités d'apprentissage sont destinées. L'enseignant devient ainsi un organisateur qui analyse les données à sa disposition, telles que les connaissances et les acquis de ses élèves, leur motivation, leurs intérêts et leurs styles d'apprentissage. En fonction de ces données, il organise son activité d'enseignement en définissant les tâches, les consignes et les objectifs précis, en choisissant le matériel et le cadre spatial favorisant les échanges communicatifs.

Deuxièmement, c'est grâce à la planification que le professeur peut exercer en classe ses fonctions de médiateur, un médiateur qui agit de manière à ce que les élèves comprennent les objectifs de la tâche, mettent en marche leur pré-acquis, mobilisent leur motivation et construisent de nouveaux savoir-faire. De leur côté, les élèves se transforment en acteurs de leur apprentissage, ils apprennent en agissant guidés par la médiation du professeur qui gère les échanges communicatifs en repérant les besoins et les difficultés des apprenants, provoque de nouvelles recherches en s'appuyant sur les acquis antérieurs et leur fournit les informations nécessaires afin d'améliorer leurs acquis.

En vue de comprendre l'importance du métier de professeur, on doit ajouter des considérations sociologiques aux considérations de type pédagogique que nous avons commentées. En effet, comme on a vu dans la matière de Contexto de la actividad docente, le métier d'enseignant est influencé non seulement par la perception sociale du métier, mais aussi par la prise de conscience de l'importance de son rôle que le professeur lui-même aura acquis.

D'un point de vue sociologique, les théories pédagogiques mettent l'accent sur l'adaptation du métier aux changements sociaux. Dans un monde complexe qui change toujours plus vite, l'enseignant doit répondre aux besoins des élèves face à une réalité qui évolue sans arrêt et dans laquelle l'élaboration rapide de nouvelles connaissances et habiletés devient un défi. Certains auteurs mettent comme exemple de l'adaptation des enseignants la croissante utilisation des ressources en ligne à l'école et affirment qu'il existe un lien très étroit entre la formation numérique des professeurs et leur façon plus ou moins innovante de faire la classe (Boquet, 2004).

En ce qui concerne le professeur de FLE, son travail doit être défini par un objectif général : l'enseignement des langues étrangères doit contribuer à instaurer chez les élèves les compétences nécessaires leur permettant de développer leur potentiel pour se déplacer, pour travailler et pour apprendre librement, sans que les lacunes linguistiques entravent la participation à la société de plus en plus globalisée et complexe. Dans ce sens, l'importance des langues étrangères dans les programmes éducatifs a été reconnue par le Parlement européen, puisque cette institution inclut la compétence en communication en langues étrangères parmi les compétences clé qui orientent le processus d'enseignement-apprentissage. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues n'est qu'une conséquence de la prise de conscience institutionnelle du rôle essentielle que l'apprentissage des langues doit jouer dans la formation des citoyens européens, à tel point que ce document est devenu un outil incontournable, quel que soit le niveau éducatif dans lequel le professeur de langues vivantes exerce son métier.

Comme on a vu dans les matières de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Francés et La comunicación oral en lengua francesa, les activités d'apprentissage sont axées sur le modèle des compétences prévu par le CECR. D'ailleurs, mon expérience en tant que professeur stagiaire à l'EOI confirme l'idée que

ce document fournit la base pour la mise en marche des programmes éducatifs et oriente les activités vers les méthodes de l'approche actionnelle.

Bref, les futurs enseignants doivent prendre conscience de l'importance des fonctions qu'ils sont amenés à remplir, une prise de conscience qui passe en premier lieu par le fait de reconnaître qu'ils constituent la ressource la plus significative pour satisfaire les attentes sociales de ceux qui deviendront des citoyens dans une société qui évolue sans cesse. La formation théorique et pratique des enseignants est essentielle afin que ceux-ci acquièrent les compétences pédagogiques et didactiques du métier leur permettant de jouer leurs rôles d'organisateur, de médiateur et d'évaluateur.

3. Justification de la sélection des activités présentées

Nous allons présenter dans ce travail deux expériences qui prétendent illustrer deux fonctions importantes du métier d'enseignant : l'élaboration d'une unité didactique pour la classe de deuxième année du Niveau Avancé de L'EOI est un exemple du rôle de planification, alors que le choix de la méthode de la classe inversée pour mettre en marche les activités qui font partie de l'unité constitue, comme on essaiera de le prouver, un véritable enjeu sous la forme de projet d'innovation.

L'élaboration d'une unité didactique et l'application de la méthode de la classe inversée conçue dans ses aspects innovants, constituent deux exemples des rôles et des fonctions que l'enseignant doit accomplir et prétendent confirmer l'importance de l'enseignant à la lumière des modèles pédagogiques actuels.

Étroitement liées, ces expériences ont été conditionnées par deux facteurs : la nature de l'établissement scolaire où elles se sont déroulées (facteur contextuel) et leur encadrement dans un stage de formation (facteur pédagogique).

En ce qui concerne le facteur contextuel, l'EOI est un établissement scolaire consacré à l'enseignement de langues modernes adressé à des élèves à partir de l'âge de 16 ans. Il s'agit donc d'un enseignement non-obligatoire et spécialisé dans l'apprentissage de langues, dont les programmes sont régis par un cadre normatif spécifique qui prévoit trois niveaux d'apprentissage basés sur les niveaux du CECRL : Niveau élémentaire, correspondant aux niveaux A1 (première année) et au niveau A2 (deuxième année),

Niveau Intermédiaire correspondant aux niveau B1 (première et deuxième année), Niveau Avancé qui comprend les deux années correspondant au niveau B2 et le Niveau C1 en une année.¹

Il est par ailleurs hors de doute que le facteur pédagogique a fortement influencé notre démarche. Le Practicum prévu dans le programme du Master comporte plusieurs objectifs. Le Practicum II a pour objectif de développer les compétences liées aux matières de Diseño curricular de Lenguas Extranjeras, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lenguas Extranjeras et Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de francés, de sorte que les étudiants soient capables de planifier, d'élaborer et de développer des activités d'apprentissage.

L'activité programmatrice se trouve au cœur du métier d'enseignant. Élaborer des unités didactiques est une activité professionnelle dans la mesure où, sans l'analyse de la situation d'apprentissage à partir de laquelle il faudra préciser les objectifs, délimiter les parcours méthodologiques et déterminer les procédures d'évaluation les mieux adaptés pour nos élèves, l'enseignement risque de devenir une activité qui laisse une grande marge à la confusion de nos élèves et à l'improvisation dysfonctionnelle. Au contraire, l'unité didactique permet au professeur de concevoir son activité d'enseignement comme un tout cohérent basé sur les besoins éducatifs des apprenants et axé sur les objectifs prévus dans les programmes, tout en minimisant le risque que les séances d'enseignement-apprentissage se transforment en un échange de conduites qui n'ont aucun sens précis pour les acteurs du processus (Escamilla, 1993).

En tant que professeurs stagiaires, l'élaboration de notre unité didactique devait donc nous permettre de mettre en pratique les connaissances théoriques abordées dans les matières de Diseño curricular de Lenguas Extranjeras, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lenguas Extranjeras et Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de francés. En

¹ Pendant l'année scolaire 2018-2019, un nouveau programme est entré en vigueur. Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto.

les appliquant, nous avons conçu notre unité didactique comme un ensemble d'activités pédagogiques articulées de façon cohérente en une succession de phases en vue de donner un sens à ce qui se passe dans la salle de classe, ce qui correspond à une idée de l'éducation ratifiée depuis longtemps par les théoriciens de la didactique, qui veut que le déroulement de la classe soit programmé, codifié et explicité, en fonction du contexte et des besoins éducatifs des élèves

Le Practicum III peut être considérée comme une suite logique du Practicum II : le professeur stagiaire ayant pratiqué son rôle de planificateur, le Practicum III doit lui offrir la possibilité de mettre en marche un projet d'innovation en vue de contribuer aux voies d'amélioration de l'enseignement. L'innovation éducative est fortement liée à la mise en place d'une éducation de qualité, ce qui explique qu'elle puisse porter sur n'importe quelle composante du processus d'enseignement : organisation de l'établissement scolaire, programmes éducatifs y déroulées, interactions sociales, fonctionnement des services, gestion des ressources, etc. Cependant, il nous semble que la notion d'innovation éducative prend tout son sens lorsqu'elle comprend et traite la composante pédagogique, à savoir la garantie du travail efficace des enseignants qui donne lieu aux bons acquis des élèves (Tricot, 2017). Si l'impact de la qualité de l'enseignement dépend dans une large mesure de la méthode pédagogique, le choix des techniques didactiques doit être considéré comme un facteur majeur dans la recherche d'un système éducatifs performant. Voilà pourquoi nous avons essayé de mettre en marche un projet d'innovation méthodologique basée sur la méthode la classe inversée, une méthode qui modifiait la direction et les interactions de la classe de deuxième année de Niveau Avancée de Français.

En effet, l'un des aspects importants de toute unité concerne le choix des techniques didactiques ; c'est-à-dire, la façon dont les élèves et leur professeur vont interagir pour travailler les contenus de l'unité. Bien que les principes méthodologiques soient prescrits par Programmes éducatifs prévus dans la loi, le Projet Educatif de l'Etablissement et les Programmes des Départements et ne dépendent pas, au moins à part entière, de la volonté ou des préférences du professeur, l'enseignant dispose d'une marge de manœuvre pour sélectionner les techniques lui permettant de spécifier ces principes au moyen d'une méthode adaptée aux élèves de sa classe.

C'est à partir de l'analyse du contexte que nous avons constaté le bien-fondé de notre choix méthodologique pour donner forme au projet d'innovation. Dans l'EOI, la classe inversée s'avérait non seulement innovante, mais très appropriée pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'enseignement/apprentissage. Cette méthode supposait pour nos élèves un changement par rapport au déroulement des classes qu'ils connaissaient et auquel ils étaient habitués ; un changement qu'ils percevaient comme plus exigeant, mais aussi comme plus créatif, capable de mobiliser leur motivation et compatible avec leurs intérêts et leurs styles d'apprentissage.

Depuis les premières publications de S. Khan sur la Flipped classroom, la classe inversée est devenue une technique en rupture pédagogique par rapport aux classes traditionnelles et constitue une façon de repenser l'organisation et le temps des apprentissages (Prieto, 2017). Les parties théoriques du cours sont dispensées hors de la classe grâce aux ressources numériques (vidéos, lectures personnelles, visites virtuelles, etc.), de sorte que le temps de classe peut être dédié aux échanges communicatifs de compréhension, expression et interaction faisant partie des tâches de l'approche actionnelles. L'élève travaille à la maison les prérequis linguistiques et culturels des tâches et révise, s'il en a besoin, ses pré-acquis, alors que la partie présentielle dans la classe est centrée sur les travaux des tâches.

Pour nos élèves, le renversement de perspective était considérable. Il ne s'agissait plus d'assister à un cours où tout se passait dans la salle de classe. On leur demandait d'effectuer un travail personnel, d'anticiper les contenus, d'être conscients des prérequis et de mobiliser leur pré-acquis à travers les consultations et l'approfondissement proposés par l'enseignant pour aboutir à la construction d'un réseau de connaissances référencées sur Internet, nécessaires au développement des tâches en classe. L'élève prenait ainsi conscience qu'en organisant son temps de travail hors la classe une grande partie de son progrès éducatif relevait de son propre engagement dans le processus et que le temps dans la classe pouvait donc être repensé pour développer un nouveau format centré entièrement autour de ce qui est important dans l'approche actionnelle : la pratique des compétences communicatives pour le déroulement des tâches.

Dans notre projet d'innovation, l'usage du support numérique permet de développer une utilisation personnelle des ressources qui restent disponible à tout moment, avant, pendant et après le cours. La flexibilité du temps d'apprentissage se trouve ainsi élargie

et la mise au travail sans doute simplifiée. Avec les ressources en ligne nos élèves pouvaient travailler en autonomie toutes les composantes nécessaires pour développer les tâches communicatives qu'ils allaient aborder en classe : prérequis langagiers (aspects grammaticaux, modélisation des composantes pragmatiques) et prérequis socioculturels (connaissance des conventions du milieu social).

La classe inversée nous a d'ailleurs permis d'adapter notre travail de professeur au rôle de médiateur. Dans la classe inversée, l'enseignant aide, suit, accompagne les élèves en orientant leur travail, en leur proposant des ressources ou des aides adaptées selon les profils d'apprentissages. En classe, l'enseignant a plus de temps pour aider les élèves dans des situations de communication où ils deviennent des acteurs sociaux qui agissent dans les domaines de la vie sociale ; il a plus de temps pour guider, observer et , si nécessaire, corriger la démarche actionnelle de l'élève. Bref, notre projet d'innovation associait son côté novateur aux exigences de l'approche actionnelle prônée par le Cadre européen commun de référence.

4. Analyse des relations entre les activités sélectionnées

Les deux activités présentées dans ce travail constituent pour ainsi dire deux chaînons de l'activité des enseignants. Si la composante de planification représentée par l'élaboration de l'unité didactique exige la mise en pratique des connaissances et des compétences liées au rôle de planificateur, les techniques et les pratiques que le professeur choisit pour organiser les activités avec ses élèves relèvent de son rôle de médiateur.

En tant qu'organisateur, il doit planifier et concrétiser les objectifs, sélectionner les contenus et préciser les critères d'évaluation en élaborant les unités didactiques. En tant que médiateur, il doit s'appuyer sur une stratégie méthodologique, le choix des stratégies méthodologiques lui permettant de structurer les activités didactiques grâce auxquelles les objectifs de l'unité seront atteints. L'activité de planification doit ainsi permettre de pouvoir répondre efficacement aux besoins et aux intérêts éducatifs des élèves à partir d'une analyse approfondie du contexte d'enseignement/apprentissage, car il ne serait pas envisageable de passer les heures de cours à développer des activités juxtaposées sans lien entre elles, car ce sont les objectifs, les contenus et critères

d'évaluation qui donnent un sens précis à ce que l'on fait en classe, à ce que le professeur enseigne et à ce que les élèves apprennent.

Or, quels que soient les objectifs à atteindre et les contenus à aborder, il n'y aurait pas de cours sans une manière concrète d'organiser les échanges enseignant/apprenant, ce qui nous renvoie à la question méthodologique et plus précisément à la nécessité du choix des techniques didactiques les mieux adaptés au contexte et aux objectifs de l'unité didactique. Ces techniques doivent donc nous permettre de passer du document de planification (unité didactique) à la pratique en classe (organisation et emploi des ressources dans des activités d'apprentissage). Certes, l'approche actionnelle oriente la méthodologie vers un processus centré sur la notion de tâche, ne laissant aucun doute sur la démarche pédagogique générale. Nonobstant, la technique avec laquelle cette démarche sera entreprise relève du choix de chaque enseignant et peut être plus ou moins traditionnelle ou plus ou moins innovante. Partant de l'idée que le fait de sortir des sentiers battus pourrait apporter un plus de motivation pour nos élèves, nous avons décidé d'exercer notre travail de médiation pédagogique en adoptant une méthodologie innovante à travers un projet d'innovation qui vise à changer la façon d'aborder les contenus d'apprentissage.

Dans une large mesure, l'unité didactique et les activités en classe peuvent être perçues comme les deux faces d'une même monnaie : on planifie pour agir et on agit en s'appuyant sur une méthode dont les techniques didactiques forment un élément essentiel. Le lien entre l'unité didactique et les activités effectuées avec les élèves est déterminé par l'intention de passer à l'acte après avoir planifié les objectifs, les contenus et critères d'évaluation. Dans l'approche des trois niveaux (Puren, 1991), les techniques didactiques représentent l'outil nous permettant de passer du niveau méso de l'unité didactique conçue comme cadre de planification adapté à un contexte au niveau micro, celui des activités en tant qu'unités de sens d'apprentissage fondées sur l'interaction professeur/élève et élève/élève. Les techniques didactiques ne sont pas qu'une simple composante de la méthodologie de l'unité, mais le levier dont l'enseignant dispose pour rendre celle-ci réalisable dans la classe.

La typologie des activités est définie sur la base de leur orientation méthodologique, qu'on peut situer sur un continuum en fonction de son caractère plus ou moins innovant. Bien que toute technique soit acceptable, pourvu qu'elle s'avère apte à la consécution

des objectifs d'enseignement/apprentissage de l'unité, nous avons voulu situer la nôtre sur le pôle le plus proche de la notion d'innovation, avec un projet capable de mobiliser au maximum l'engagement de nos élèves dans leurs parcours d'apprentissage. Notre projet d'innovation était inextricablement lié à l'unité didactique, puisque son objectif était de mettre en marche une option méthodologique pour dérouler les activités, celle de la classe inversée, qui supposait une nouveauté pour nos élèves et qui visait à optimiser leurs acquis exprimés par les objectifs de l'unité.

4.1. L'unité et la planification didactique

Faisant partie du rôle de planification, le travail d'élaboration de l'unité didactique met à l'épreuve la capacité en amont de l'enseignant pour gérer ses classes et devient le premier pas à faire dans la préparation des cours. La première tâche en tant que professeur stagiaire consistait donc à réaliser une analyse pertinente du contexte d'enseignement/apprentissage. Notre unité didactique devait s'insérer dans un contexte bien défini, ce qui a exigé la prise en compte des conditionnements que nous citons ci-dessous :

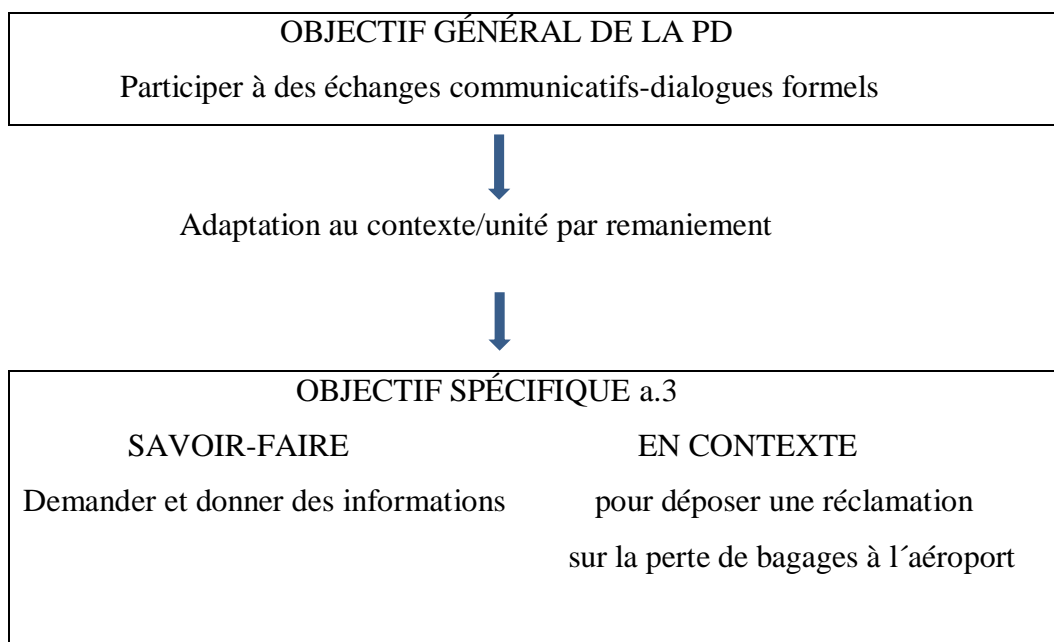
- a. Conditionnements séquentiels. L'unité didactique devait faire partie d'une programmation didactique déjà établie par le Département de Français. Cette programmation se composait d'une séquence d'unités, dont les six premières avaient déjà été abordées. Il fallait donc insérer l'unité en respectant la progression des objectifs et des contenus établis dans la séquence.
- b. Conditionnements institutionnels. Les éléments constitutifs de l'unité devaient se formuler en tenant compte des objectifs, des contenus, des stratégies méthodologiques et des critères d'évaluation définis dans les documents pédagogiques de l'EOI Lázaro Carreter : Projet Educatif d'Établissement (PEC) et Programmation Générale Annuelle (PGA)
- c. Conditionnements contextuels. L'unité devait être destinée à un groupe d'élèves de la deuxième année du Niveau Avancé (B2) de Français. Grâce à l'observation des classes pendant le stage de formation correspondant aux premières étapes du Practicum, nous avons pu obtenir les informations contextuelles nécessaires sur les élèves auxquels l'unité allait être destinée : caractéristiques sociodémographiques (apprenants adultes bien motivés en raison de leurs

intérêts académiques ou professionnels), caractéristiques pédagogiques (style d'apprentissage adapté aux exigences de l'approche actionnelle, pré-acquis langagiers et socio-culturels conforme au niveau exigé) et dynamique de la classe (groupes en bonne cohésion par rapport aux objectifs de leur apprentissage), sur les caractéristiques du type d'enseignement (enseignement non-obligatoire, ce qui expliquait dans une large mesure la bonne motivation des élèves) et sur l'établissement (ressources bien orientés vers l'enseignement spécialisé en langues étrangères).

Le concept des activités pédagogiques structurées en fonction d'un objectif actionnel se trouve au cœur de l'unité didactique (Escamilla, 1993) et nous obligeait à élaborer les éléments constitutifs de l'unité en suivant une démarche de concrétisation pour les adapter au contexte des classes de deuxième année de Niveau Avancé de Français de l'EOI Lázaro Carreter. La programmation didactique du Département de Français pour les classes de deuxième année du Niveau Avancé de Français de L'EOI de l'année scolaire 2017-2018 est le texte base que nous avons utilisé pour concrétiser les objectifs, les contenus, les stratégies méthodologiques et l'évaluation.

Nous avons tout d'abord travaillé sur les objectifs didactiques, en passant des objectifs généraux de la Programmation du Département de Français aux objectifs spécifiques de notre unité didactique. Comme son propre nom l'indique, les objectifs généraux de la PD sont énoncés de manière à ce qu'ils puissent être appliqués à l'ensemble des classes d'un niveau, sans prendre en compte la spécificité d'un groupe d'élèves concret. Leur caractère global demandait impérativement un remaniement en vue de les rendre opérationnels et adaptés aux spécificités d'un groupe d'élèves-cible.

La formulation des objectifs de notre unité didactique visait à décrire de façon univoque notre intention pédagogique permettant d'identifier un comportement souhaité chez nos élèves dans un contexte de communication précis. La concrétisation des objectifs généraux entraînait donc un processus d'adaptation pour délimiter deux éléments repérables de l'objectif spécifique (conduite observable et contexte), comme l'illustre l'exemple ci-dessous, basée sur l'objectif a.3, abordé dans la tâche 2 (Annexe 1), où il est question de développer un dialogue en binôme :



C'est à noter que la formulation des objectifs spécifiques décrit ce que l'apprenant est censé réaliser concrètement à l'issue d'un apprentissage centré sur la notion de tâche de l'approche actionnelle. La description sous la forme de conduites à développer dans un contexte socialement significatif comporte par conséquent les composantes langagières (intelligibilité de l'énoncé selon les paramètres grammaticaux adéquats) et les composantes pragmatiques et socioculturelles liées à la situation d'énonciation (conventions, coutumes, règles inhérentes à l'acte de parole) donnant la possibilité de réussir la tâche.

De leur côté, les contenus généraux prévus dans la PD étaient regroupés autour de trois catégories embrassant les différents domaines de connaissances et de compétences nécessaires au développement des tâches : contenus socioculturels, contenus pragmatiques et contenus discursifs. La PD listait l'ensemble des contenus à aborder de manière générale avec tous les élèves de Français du Niveau Avancé de l'établissement, d'où la nécessité d'une adaptation en suivant un critère thématique, c'est-à-dire, un critère qui prenait en compte les sujets sur lesquels porteraient les compétences communicatives et autour desquels s'organiseraient les actions des tâches de l'unité didactique. Notre démarche pédagogique d'adaptation consistait à cadrer les trois types de contenus généraux dans les limites des thèmes, comme dans l'exemple ci-dessus :

<p align="center">CONTENU GÉNÉRAL DE LA PD</p> <p>Actes de parole pour participer à des échanges conversationnels formels, en respectant les conventions du dialogue formel avec des locuteurs inconnus de l'élève.</p>
--

Adaptation par cadrage thématique

TYPE DE CONTENU	PD	UD
Socioculturel	Les conventions du dialogue formel.	Le dialogue pour réclamer suite aux problèmes survenus dans un aéroport.
Pragmatique	L'argumentation dans le dialogue.	Insertion d'arguments dans un dialogue de réclamation.
Discursif	Structures pour narrer des faits, solliciter des informations et exprimer des émotions.	Structures pour appuyer une réclamation sur des faits et pour faire valoir ses droits.

La comparaison entre les objectifs spécifiques fixés au départ et les résultats attendus définissent les critères d'évaluation qui seront appliqués pour mesurer les acquis des élèves et constituent les repères que nous avons choisis pour énoncer notre jugement dans la qualification des apprenants. Définis en termes d'actions observables par rapport aux objectifs spécifiques de l'unité, nous avons établi des indicateurs pour chaque critère. En reprenant, l'exemple de l'objectif a.3(Anexe1) :

OBJECTIF DIDACTIQUE

Demander et donner des informations pour déposer une réclamation sur la perte de bagages à l'aéroport



CRITÈRE D'ÉVALUATION

L'élève participe au dialogue en précisant l'objet de sa réclamation encadrée dans la description des circonstances de la perte et en sollicitant des informations sur les démarches à entreprendre.



INDICATEURS

- Sélectionne et utilise le vocabulaire adéquat.
- Utilise correctement le temps de la narration (passé composé et imparfait) pour décrire la situation.
- Utilise correctement les verbes modaux (vouloir, savoir, pouvoir) pour solliciter des informations.
- Respecte les conventions du dialogue formel : attire l'attention de l'interlocuteur, réagit aux demandes de celui-ci pour confirmer la compréhension, demander des explications plus précises et remercier.

Les indicateurs de chaque critère faisaient office de grille d'observation que nous avons utilisée pour suivre les traces du progrès des élèves et des difficultés auxquelles ils se confrontaient dans les tâches à développer en classe. Remplie en cours ou immédiatement après de chaque activité, cette grille s'avérait un bon outil d'évaluation formative par la prise continue d'indices à partir de l'observation directe des élèves lors des tâches communicatives.

Une fois définis les objectifs, les contenus et les critères et les procédés d'évaluation, il fallait planifier les activités de sorte qu'elles puissent se déroulent dans une séquence d'une durée totale de douze heures, distribuées en 6 séances présentielles d'enseignement/apprentissage d'une durée de 2 heures.

4.2. La classe inversée comme méthode innovante

Comme il était prévu dans la Programmation Didactique du Département de Français, les activités didactiques devaient être conçues selon les principes méthodologiques de l'approche communicative-fonctionnelle et de l'apprentissage basé sur la tâche. Or, la PD laissait au professeur le libre choix des techniques didactiques pour concrétiser ces principes méthodologiques sous la forme d'activités didactiques. Nous nous sommes donc confrontés à l'embarras du choix : soit nous ne sortions pas des sentiers battus en suivant une organisation des cours bien connue pour les élèves, soit nous prenions le risque d'innover.

La manière dont nous avons organisé les activités d'apprentissage réunit les deux éléments inhérents de l'innovation pédagogique : faire du nouveau pour optimiser l'apprentissage.

Lors du Practicum I et II, nous avons pu constater que la classe inversée était une méthode rarement employée à l'EOI. Malgré sa popularité parmi l'équipe d'enseignants de l'établissement, la classe inversée n'avait été mise en marche que d'une manière partielle pour développer des activités isolées. Les professeurs reconnaissent nonobstant que cette méthode s'adaptait bien aux caractéristiques des élèves de l'EOI, tout en justifiant sa mise à l'écart pour des raisons pratiques. En effet, la classe inversée demande un plus d'investissement aux élèves pour effectuer en autonomie un travail de pré-cours, ce qui entraînerait par ailleurs une apparente perte de control du travail réalisé par les élèves hors de la classe.

Dans ce contexte, la classe inversée illustre parfaitement la notion d'innovation pédagogique. En tant que technique méthodologique pour mener à bien l'ensemble d'activités composant toute une unité didactique, elle était innovante ; mais elle apparaissait aux yeux de l'équipe pédagogique comme une arme à double tranchant : c'était un projet d'innovation capable de mobiliser la motivation, d'exploiter au maximum le temps de classe pour se centrer sur le développement des tâches, mais qui, en même temps, comportait le risque de la démotivation du fait même de sa nouveauté.

Persuadés que le fait de modifier la façon de faire la classe pourrait comporter des avantages pour améliorer les résultats de leur apprentissage, nous avons mis en œuvre un projet d'innovation centré sur l'application de la méthode de la classe inversée. Le fonctionnement devrait être simple : les élèves reçoivent des informations sur les ressources en ligne qu'ils peuvent travailler en autonomie chez eux et on consacre le temps en classe à organiser des échanges de compréhension, expression et interaction nécessaires au développement des tâches prévues dans l'approche actionnelle.

Les caractéristiques de notre groupe d'élèves a constitué le facteur qui a contribué d'une manière décisive à relever les défis de notre projet d'innovation. Notre groupe d'élèves partageait les traits qu'on attribue d'habitude au profil des apprenants qui peuvent tirer avantage des procédés de la classe inversée. Ces élèves montraient une bonne motivation pour l'apprentissage de la langue. Le fait que l'enseignement dans les EOI soit un apprentissage non-obligatoire destiné à des élèves adultes définissait dans une large mesure le profil motivationnel des apprenants: c'étaient des élèves qui souhaitent élargir leurs possibilités d'épanouissement personnel ou d'accès au marché du travail grâce à la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères. Cette motivation se traduisait déjà au quotidien par une participation très active aux activités d'apprentissage. Ils avaient une solide expérience en tant qu'apprenants dans d'autres niveaux éducatifs, puisque la plupart avaient suivi des études secondaires et certains étaient diplômés universitaires. Cette expérience les avait familiarisés avec les stratégies d'apprentissage autonome, notamment dans le domaine de l'utilisation de ressources en ligne.

Par conséquent, il fallait supposer que l'apprentissage autorégulé, qui est une des bases de la méthode de la classe inversée, s'adaptait bien au profil de nos élèves. Cet apprentissage en autonomie était possible grâce à l'utilisation des ressources numériques qui faisait possible l'accès aux prérequis pour agir en classe. Le matériel éducatif en ligne accessibles dans des sites établis ou mis en ligne par le professeur sont devenus dans notre projet un outil incontournable pour réviser la grammaire, enrichir le vocabulaire, comprendre les paramètres sociaux et culturelles dans lesquels s'inscrit une tâche communicative ou exposer les élèves à des modèles pragmatiques de communication qu'ils peuvent imiter lors de l'exécution des tâches en classe.

Les séquences d'apprentissage restent centrées sur la réalisation des tâches, ce qui fait de notre projet une démarche pédagogique tout à fait compatible avec le Cadre européen commun de référence pour les langues, dont les lignes directrices étaient par ailleurs reprises par les documents d'organisation de l'EOI (PEC et PD). La mise en pratique de la classe inversée a donc été un moyen de créer un environnement conforme aux exigences des nouvelles approches méthodologiques, qui veulent que les étudiants prennent une plus grande responsabilité de leurs propres apprentissages et que l'enseignant devienne un accompagnateur au côté de l'apprenant.

Chaque activité d'apprentissage était organisée en une séquence comprenant un temps de travail en autonomie hors de la classe et un temps de travail en classe. On peut illustrer la démarche avec l'exemple de la tâche 3 (Annexe 1) qui consiste à rédiger une lettre de réclamation suite à une perte de bagages dans un aéroport. La séquence est organisée de la façon suivante :

- a. Les activités de pré-cours en classe visant à faire comprendre à la classe la nature de la tâche, ses prérequis et les ressources dont ils disposent pour les acquérir. L'activité comporte trois aspects :

L'explications des objectifs. On communique l'objectif général : rédiger une lettre de réclamation suite à la perte de bagages dans un aéroport lors d'un voyage à l'étranger. Ensuite, nous utilisons les indicateurs d'évaluation de l'activité afin que les élèves sachent d'une manière plus précise le résultat attendu : la lettre sera rédigée en utilisant le vocabulaire adéquat, les temps de la narration pour expliquer brièvement les circonstances de la perte et les verbes modaux pour formuler une demande de dédommagement. Le document devra respecter les conventions d'une formelle de réclamation.

L'élucidation des prérequis. Il s'agit de sensibiliser les élèves sur les compétences et les connaissances préalables au développement de la tâche : point de vu socio-culturel (structure de la lettre formelle, conventions d'une lettre de réclamation), notions pragmatiques (politesse et ton des contenus) et connaissances langagières (structures pour narrer brièvement un événement, structures pour faire valoir ses droits).

Les ressources disponibles pour travailler les prérequis. Lorsqu'on a proposé aux élèves les ressources en ligne, on a pris en compte les prérequis qu'ils avaient déjà acquis tout au long de leurs parcours précédant en tant qu'étudiants de

FLE. On sélectionne donc les ressources permettant à nos élèves d'avoir accès aux nouveaux prérequis nécessaires au développement de la tâche. Dans ce cas, on propose un lien donnant accès à un document PDF contenant des explications sur la structure et les conventions des lettres formelles et un site où les élèves pourront trouver des modèles de lettres formelles

- b. Les activités de pré-cours hors de la classe ont pour objectif d'acquérir de manière autonome les prérequis de la tâche à l'appui des ressources en ligne proposées par le professeur : vocabulaire et aspects morphosyntaxiques pour la communication, textes oraux et écrits pour modéliser les composantes linguistiques, sociolinguistiques et socio-culturelles.
- c. Les activités de cours en classe, centrées sur les compétences de communication orales et écrites de compréhension de textes écrits, compréhension de textes à l'oral, expression et interaction écrite et expression et interaction orale. Dans l'exemple que nous sommes en train d'expliquer, ces activités consistaient à rédiger la lettre de réclamation. Une fois la lettre rédigée, les élèves devaient l'envoyer au courrier électronique du professeur, qui leur renvoyait le texte corrigé et commenté.

Comme on avait vu dans la matière d'Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Francés, tout projet d'innovation doit être évalué en fonction de son apport à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage. Tricot (Tricot, 2017) insiste sur l'idée que le bon enseignant fait en sorte que ses élèves soient motivés pour apprendre en s'appuyant sur leurs intérêts et sur leurs styles d'apprentissage. Il conclut que la question qui se trouve à l'origine d'une démarche pédagogique innovante ne porte pas sur la nouveauté du projet, mais sur la façon que le projet ouvre à l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Nous avons évalué notre projet d'innovation non seulement à la lumière des résultats positifs obtenus par nos élèves², mais aussi à l'aide de leur perception sur l'influence de la méthode sur les résultats de l'apprentissage. L'enquête réalisée auprès des élèves de la classe (Annexe 2) afin de connaître leur opinion sur la

² L'évaluation des apprentissages (Annexe 2) montre que les élèves faisant partie de notre classe de deuxième année du Niveau Avancé avaient atteint les objectifs didactiques prévus dans l'unité didactique.

méthode de la classe inversée a révélé qu'ils avaient l'impression d'aborder les activités de l'unité d'un nouveau point de vue qui leur semblait intéressant et bien adapté à leurs besoins d'apprentissage. Nos observations au jour le jour corroboraient cette impression et, par conséquent, l'idée sur laquelle notre projet d'innovation avait été conçu ; à savoir, mobiliser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage pour favoriser l'acquisition des compétences de communication de l'unité didactique.

5. Conclusions

Les nouvelles approches didactiques ont fait table rase des méthodes traditionnelles d'enseignement en général et, plus particulièrement des anciennes méthodes d'enseignement des langues étrangères. Quelle que soit la matière enseignée, personne ne conçoit de nos jours un cours fondé sur une pédagogie où l'enseignant n'est qu'un simple transmetteur des savoirs, que les élèves doivent intégrer d'une manière passive.

Cette affirmation peut s'appliquer sans conteste dans le cadre éducatif de la EOI où j'ai réalisé mon stage de formation. Les nouvelles pratiques didactiques ont entraîné un changement radical du rôle que le professeur doit jouer dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. La perspective actionnelle du CECRL a introduit une rupture importante dans le domaine de l'enseignement des langues, puisqu'elle a imposé l'idée qu'il s'agit de parler une langue pour l'apprendre et non plus de l'apprendre pour la parler. Par conséquent, l'apprenant est un acteur social qui utilise une langue et les activités langagières ne prendront leur sens que dans des contextes sociaux où la langue est employée.

L'approche actionnelle a notamment contribué à l'émergence du professeur du XXI^{ème} siècle. Avec ce terme, nous voulons désigner un enseignant attentif à ses élèves et à son environnement de travail, qui n'est plus seulement un transmetteur de savoirs, mais qui est devenu à la fois un organisateur et un médiateur de l'apprentissage. Un organisateur qui réalise un travail préalable de planification des cours, qui définit et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement, qui connaît l'arrière-plan de son enseignement fondé sur des programmes éducatifs (cadre législatif national et régional) et sur des connaissances pédagogiques qui définissent sa méthode. Un

médiateur qui mène le jeu, qui s'occupe d'organiser et de régler les échanges en classe, en effectuant toute une série d'opérations régulatrices des activités (information sur les objectifs de la tâche, ses difficultés et les instruments pour parvenir aux résultats attendus, incitation à la participation). Les stratégies que l'enseignant met en place changent en fonction du contexte d'enseignement, mais l'objectif sera toujours de créer l'environnement propice à un enseignement efficace, en exerçant son rôle de planification et de médiation. Dans cette perspective, la classe de langue devient un lieu de construction de la compétence communicative où l'enseignant se définit comme l'organisateur des interactions, alors que les apprenants sont les principaux actants des interactions dans des situations les plus proches possibles des usages sociaux de la langue.

Si il y a une conclusion importante que j'ai pu tirer de mon expérience en tant qu'élève du Master et professeur stagiaire à l'EOI, c'est que devenir enseignant, c'est exercer un métier qu'il faut apprendre et qui offre la possibilité de se renouveler chaque jour et d'être acteur dans une société en évolution. Les fonctions de l'enseignant comportent des exigences spécifiques pour la mise en œuvre des activités qui définissent le métier et les deux activités que nous avons présentées dans ce travail constituent des exemples qui illustrent la nécessité des enseignants d'être formés pour maîtriser la gestion éducative de groupes d'élèves.

L'objectif principal dans l'enseignement du FLE est de permettre aux élèves d'acquérir une compétence de communication selon le CECRL. C'est à travers l'unité didactique que les apprenants parviendront à acquérir les compétences, d'où l'importance de ne pas sous-estimer le travail de planification que celle-ci comporte. Les didacticiens mettent l'accent sur le fait qu'il est primordial pour l'enseignant de bien comprendre et bien exercer la fonction pédagogique de planification pour avoir une vision claire des objectifs à atteindre, pour identifier les prérequis et les pré-acquis des apprenants, pour sélectionner les contenus et les stratégies méthodologiques qui organiseront les activités et pour établir les instruments et les critères d'évaluation.

Dans le métier d'enseignant la formation en méthodologie devient l'un des aspects fondamentaux. Il est essentiel qu'il connaisse une large variété de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève la motivation nécessaire au développement des activités. Il doit être en mesure de sélectionner dans un ensemble le

plus vaste possible les procédés et les techniques qui se révèlent capables d'organiser des cours permettant aux élèves de bien jouer leur rôle d'apprenants actifs.

La méthode de la classe inversée n'est qu'une option méthodologique parmi d'autres, souvent ignorée pour des raisons d'ordre pratique, d'autres fois pratiquée partiellement. Dans le cas des activités que nous avons présentées, on a relevé le défi de construire un projet d'innovation méthodologique basé sur l'application de la classe inversée pour organiser toutes les activités de notre unité autour des tâches langagières. Il nous semblait que cette méthode répondait aux besoins spécifiques de nos élèves, dans la mesure où elle leur permettait de participer au contrôle sur leur propre apprentissage, se révélant ainsi une technique très motivante pour les apprenants.

Qui dit classe inversée, dit utilisation des nouvelles technologies. Or, l'impact de l'usage des technologies numériques sur les apprentissages des élèves suscite très souvent une réflexion sur la place de l'enseignant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Certains trouvent que dans un monde de plus en plus numérisé l'enseignant aura une importance décroissante. À la lumière de mon expérience en tant qu'élève du Master et professeur stagiaire, le numérique, loin de constituer une menace pour la survie du métier, en est devenu un moteur de son renouvellement en accord avec les approches pédagogiques actuelles. En effet, nous sommes persuadés que la révolution numérique à l'école est venue renforcer les rôles d'organisateur et médiateur de l'apprentissage des professeurs.

Les TIC constituent un allié parfait de l'approche actionnelle et de la méthode de la classe inversée. Elles favorisent le réinvestissement des élèves-acteurs dans leur apprentissage, en donnant lieu à une plus grande implication des apprenants, qui développent leur autonomie et qui deviennent maîtres de leurs apprentissages, grâce au rôle d'organisateur-médiateur prôné par la nouvelle pédagogie.

Suite à l'expérience qui constitue l'objet de ce travail, nous sommes en mesure d'affirmer que les TIC, intégrées dans la technique de la classe inversée, ont porté leur fruits : Les résultats de l'apprentissage ont été très positifs et la classe de FLE a été une expérience très encourageante pour le professeur et pour les élèves.

6. Bibliographie.

- Boquet, F. (2014). *Le numérique à l'école : évolution ou révolution pédagogique* [Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/ries/4129>. Consulté le 22 novembre 2018].
- Conseil de l'Europe, (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer)*. Paris : Didier.
- Defays J, Delcominete, B., Dumortier J.-L. et Louis, V. (2003). *Didactique du français langue maternelle et langue seconde : vers un nouveau partage*. Fernelmont: EME editorial.
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*, Zaragoza: Edelvives.
- Miller A., «Pédagogie inversée : des résultats scolaires nettement supérieurs » [Disponible à l'adresse : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18434/apprentissage-inverse-avancee-regression>. Consulté le 5 mars 2018].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Datos y Cifras. Curso escolar 2017/2018* [Disponible à l'adresse : <https://www.mecd.gob.es/prensamecd/actualidad>. Consulté le 24 novembre 2018].
- Prieto Martin, A. (2017). *Flipped Learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Madrid : Narcea Universitaria.
- Puren, C. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan CLE-International.
- Roberge A. (2012). « L'apprentissage inversé : avancée ou régression? » [Disponible à l'adresse : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18289/apprentissage-inverse-mode-emploi>, Consulté le 7 décembre 2018].
- Rosen, E. (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Editions Retz.

7. Annexes

7.1 Unité didactique : *Partir*

PROFESSEUR STAGIAIRE : BORJA CASTILLO PINTANEL

ÉTABLISSEMENT : EOI LÁZARO CARRETER(ZARAGOZA)

ÉLÈVES : DEUXIÈME ANNÉE-NIVEAU AVANCÉ (B2)

ANNÉE SCOLAIRE : 2017-2018

Cette unité didactique a été réalisée dans le cadre du STAGE DE FORMATION-PRACTICUM III correspondant au Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza.

TABLE DES MATIÈRES

1. ENCADREMENT GÉNÉRAL DE L'UNITÉ
2. CONTEXTE
 - 2.1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES EOI
 - 2.2. L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE
 - 2.3. LE GROUPE-CLASSE DE DEUXIÈME ANNÉE DE NIVEAU AVANCÉ
3. L'UNITÉ DIDACTIQUE
 - 3.1. JUSTIFICATION
 - 3.2. OBJECTIFS DIDACTIQUES
 - 3.3. CONTENUS
 - 3.4. MÉTHODOLOGIE
 - 3.4.1 STRATÉGIES MÉTHODOLOGIQUES
 - 3.4.2 RESSOURCES
 - 3.5. SÉQUENCE DES ACTIVITÉS
 - 3.6. ÉVALUATION
 - 3.6.1. TYPE D'ÉVALUATION
 - 3.6.2. CRITÈRES D'ÉVALUATION
 - 3.6.3. CRITÈRES DE QUALIFICATION

1. ENCADREMENT GÉNÉRAL DE L'UNITÉ

TITRE	PARTIR
ENSEIGNEMENT	ÉCOLE OFFICIELLE DE LANGUES
NIVEAU	AVANCÉ (B2 CECRL)
RÉFÉRENCES LÉGISLATIVES	<p><i>-ORDEN de 7 de julio de 2008, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.</i></p> <p><i>ORDEN de 10 de enero de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Comunidad Autónoma de Aragón,</i></p>
PÉRIODE	TROISIÈME TRIMESTRE
NOMBRE DE SÉANCES DIDACTIQUES EN CLASSE	CINQ
DURÉE	10 HEURES D'ACTIVITÉ EN CLASSE + 3 H 30 MINUTES D'ACTIVITÉS AUTONOMES HORS DE LA CLASSE.

2. CONTEXTE

2.1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES EOI.

L'Enseignement dans les EOI est encadré dans l'enseignement non-obligatoire prévu dans les Enseñanzas de Régimen Especial de la LOE et la LOMCE. Les Écoles Officielles de Langues sont donc des établissements spécialisés dans l'enseignement de langues étrangères où l'on met en marche les programmes officiels donnant accès au diplômes de Niveau Élémentaire (A2 du CERL), Niveau Intermédiaire (B1 du CERL) et Niveau Avancé (B2 du CERL) développés dans :

- REAL DECRETO 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.
- ORDEN de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- ORDEN de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del nivel intermedio de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 1/06/07
- ORDEN de 7 de julio de 2008, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Le trait distinctif des élèves qui apprennent des langues dans les EOI correspond en général à celui d'un adulte ou d'un adolescents à partir de 16 ans qui présente une motivation personnelle ou professionnelle qui favorise l'apprentissage de la langue choisie.

2.2. L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Nous nous trouvons dans l'EOI Fernando Lazaro Carreter, située dans le quartier de l'ACTUR de Saragosse, très proche des établissements universitaires consacrés à l'enseignement technique, ce qui explique le grand nombre d'étudiants universitaires qui apprennent les langues enseignées dans l'école (allemand, français, italien, catalan et chinois), prise en charge par les départements didactiques de chaque langue spécifique.

L'école adapte les programmes prévus dans le cadre législatif national et régional dans les documents du projet éducatif de l'établissement (PEC) dont font partie la Programmation Générale Annuelle (PGA), ainsi que la Programmation Didactique de chaque département.

2.3. LE GROUPE-CLASSE DE DEUXIÈME ANNÉE DE NIVEAU AVANCÉ.

Cette unité didactique s'adresse à des élèves d'un groupe-classe de deuxième année du Niveau Avancé composé d'élèves adultes qui rendent compatible leur apprentissage de la langue française avec d'autres activités formatives et professionnelles.

Ce sont essentiellement des élèves très motivés pour l'apprentissage, qui considèrent l'apprentissage du FLE est un outil pratique pour leur réussite personnelle ou professionnelle. La plupart ont suivi des études d'enseignement secondaire et sont capables d'utiliser des stratégies d'apprentissage autonome.

Ils assistent aux cours pendant 4 heures par semaine, en séances de deux heures, le lundi et le mercredi de 16 :00 h à 18 : 00 h, ce qui fera 120 heures d'apprentissage dans l'ensemble de l'année scolaire.

3. L'UNITÉ DIDACTIQUE

3.1.JUSTIFICATION

Cette unité est basée :

- a. Sur le cadre législatif prévu dans *l'ORDEN de 7 de julio de 2008, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.*
- b. Sur le Projet Éducatif (PEC) de L'EOI Lazaro Carreter de Saragosse.
- c. Sur la Programmation Didactique du Département de Français de L'EOI Lazaro Carreter de Saragosse

La thématique générale de l'unité didactique est celle des voyages et des sujets liés à ceux-ci, tels que les loisirs, les différentes formes de tourisme et les dérangements que les voyageurs peuvent subir.

Les activités d'enseignement et d'apprentissage se dérouleront lors du troisième trimestre de l'année scolaire 2017-2018 et on y consacrera huit séances d'enseignement/apprentissage de deux heures distribuées dans les quatre semaines correspondant au mois d'avril et au mois de mai.

3.2. OBJECTIF DIDACTIQUES

- a. Compétences de communication :
 - a. 1. De compréhension écrite :
 - Comprendre un texte explicatif sur les droits des passagers.
 - Comprendre un formulaire sur la perte de bagages ou la réclamation en cas de retard de vol
 - a.2. De compréhension orale :
 - Comprendre un texte informatif sur les démarches à faire à l'aéroport

a.3. D'expression et interaction écrites :

- Rédiger des lettres formelles de réclamation.

a.4. D'expression et interaction orales :

- Demander et donner des informations dans une conversation formelle pour déposer une réclamation sur la perte de voyages à l'aéroport

b. Socioculturels :

- Réfléchir sur les anecdotes et les problèmes qui peuvent survenir lors d'un voyage en avion.
- Connaître les procédés pour porter plainte en cas de perte de bagages ou retard de vol auprès d'une compagnie aérienne.

c. Linguistiques :

- Utiliser le lexique du voyage pour raconter et comprendre une expérience personnelle liée aux différents types de voyages, en exprimant des sentiments et des émotions.
- Utiliser les temps du récit au passé (passé composé et imparfait, plus-que-parfait) et les procédés syntaxiques pour l'expression des rapports logiques de cause, de but, et d'hypothèse.
- Utiliser les procédés linguistiques pour donner des conseils ou des instructions.

d. Discursifs :

- Utiliser les règles qui régissent l'échange conversationnel dans des contextes formels et informels pour participer à des dialogues afin de demander et solliciter des informations.

3.3. CONTENUS

a. Socioculturels :

- la vie quotidienne et les voyages : les problèmes survenus lors d'un voyage.

b. Linguistiques:

- Lexique : vocabulaire du voyage. L'aéroport.
- Morphosyntaxe : le syntagme verbal (les temps du récit au passé : passé composé et imparfait, plus-que-parfait. L'impératif), l'expression des rapports logiques (cause, but, hypothèse).

c. Sociolinguistiques :

- Actes de parole pour exprimer une expérience vécue ou imaginaire lors d'un voyage : perte de bagages, retard de vol, annulation de vol.
- Actes de parole pour participer à un échange communicatif avec un ou plusieurs locuteurs dans des contextes de la vie quotidienne : demander des informations pour formuler une réclamation.

d. Discursifs :

- La cohérence du monologue pour exprimer une expérience personnelle : raconter une expérience au passé récent, exprimer des sentiments (mécontentement, surprise), formuler une demande liée à l'expérience vécue.
- Les conventions de l'échange conversationnel : éléments pragmatiques de l'énonciation et de l'énoncé dans un dialogue formel.

3.4. MÉTHODOLOGIE

3.4.1. STRATÉGIES MÉTHODOLOGIQUES

- Approche communicative-fonctionnelle: Nous cherchons à faire acquérir à l'apprenant une compétence linguistique et communicative, adaptée à ses besoins, d'où la prédominance des savoir-faire en contexte, en situation, en tenant compte de tous les

aspects qui y sont liés : linguistique, extralinguistique et contextuel. Les notions et les fonctions langagières seront nécessaires à l'apprenant dans la mesure où celles-ci facilitent l'acquisition des compétences communicatives de compréhension et de production.

- Centration sur l'apprenant : L'attention est portée sur l'apprenant pour mieux adapter les moyens choisis, en mettant en place des stratégies d'apprentissage qui peuvent différer d'un élève à l'autre.

- Apprentissage actif : Nous considérons l'apprentissage comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'élève et qui est susceptible d'être influencé par l'élève lui-même. Les étudiants apprennent en agissant sur les matériaux d'apprentissage qu'on leur propose et en interagissant en contexte avec l'enseignant et avec leurs camarades du groupe-classe. L'enseignant devient ainsi un conseiller qui organise l'enseignement et qui guide l'apprentissage tout en développant parfois des techniques de coaching.

- Apprentissage basé sur la tâche. Nous considérons les apprenants comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches précises dans des circonstances et dans un environnement ou contexte donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Ils doivent donc mobiliser un ensemble de compétences générales et une compétence à communiquer langagièrément, leur permettant de mettre en marche les stratégies nécessaires à l'accomplissement des tâches de compréhension et de production, en suivant une approche communicative-actionnelle.

- L'alternance de documents authentiques et de documents adaptés à l'apprentissage. En effet, l'utilisation de documents (texte, document sonore, visuel ou audiovisuel) adaptés à des fins pédagogiques s'avère nécessaire. Cependant, on veillera à utiliser de préférence des documents authentiques.

- Un climat de classe positif. Les aspects émotionnels contribuent à mieux atteindre les objectifs d'apprentissage. Il nous semble donc important d'encourager l'empathie, la collaboration et le respect, de sorte que nos élèves se sentent capables de réaliser les tâches demandées et qu'ils deviennent protagonistes et responsables de leur réussite et, bien sûr, membres à part entière du groupe-classe.

- La technique de la classe inversée axée sur des activités de pré-cours en classe, pré-cours hors de la classe et de cours en classe.

3 .5. SÉQUENCE DES ACTIVITÉS DIDACTIQUES

TÂCHE 1 : INTERACTION ORALE EN GRAND GROUPE/GROUPE-CLASSE.

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS EN CLASSE
<p>DURÉE : 15 MINUTES</p> <p>OBJECTIF: Faire comprendre à la classe la nature, le développement et les requis de la tâche. Expliquer les ressources.</p> <p>CONSIGNE: Lors du prochain cours, vous devrez répondre à mes questions sur les démarches à faire en cas de perte ou de bagages endommagés. Le professeur remet aux élèves une liste contenant les questions autour desquelles se déroulera l'interaction orale.</p> <p>REQUIS: Connaître le lexique de l'aéroport et les démarches à suivre en cas de problème avec les bagages.</p> <p>RESSOURCES :</p> <ul style="list-style-type: none">- http://www.ailmalaga.fr/le-vocabulaire-l-aeroport-espagnol/3/ Vocabulaire aéroport.- https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F11370. Site d'information- Fiche élaborée contenant les questions.

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS HORS DE LA CLASSE
<p>DURÉE : 1 HEURE</p> <p>OBJECTIF: Acquérir de manière autonome les requis de la tâche : vocabulaire nécessaire pour l'activité du cours à travers la lecture d'un document informatif.</p> <p>CONSIGNE: Lisez le document et répertoriez les mots et expressions que vous avez appris. Mettez en rapport le vocabulaire que vous avez appris et les questions auxquelles vous devrez répondre lors du prochain cours.</p>

ACTIVITÉ DE COURS EN CLASSE

DURÉE : 1 HEURE ET 30 MINUTES

OBJECTIFS: Donner à l'oral des informations précises à un interlocuteur qui pose des questions concernant les bagages perdus ou abîmés lors d'un vol.

REQUIS :

- Linguistiques : Lexique acquis sur les problèmes survenus lors d'un vol.
- Sociolinguistiques: Séquence des actions dans le cadre d'un aéroport en cas de problèmes avec ses bagages.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE: dialogue en grand groupe à partir des questions du professeur. Le professeur pose des questions et les élèves répondent spontanément aux questions.

TÂCHE 2 : INTERACTION ORALE EN BINÔME / DIALOGUE CONTEXTUALISÉ

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS EN CLASSE

DURÉE : 15 MINUTES

OBJECTIF: Faire comprendre à la classe la nature, le développement et les requis de la tâche. Expliquer les ressources.

CONSIGNE: Lors du prochain cours, vous devrez jouer avec un de vos camarades un dialogue pour déposer une réclamation sur trois situations survenues lors d'un voyage : bagages perdus, bagages abîmés, retard de vol et annulation de vol.

REQUIS:

- Linguistiques: Lexique de l'aéroport. La phrase interrogative. Les temps du passé récent (passé composé/imparfait)
- Sociolinguistiques: conventions sur le dialogue formel et démarche pour poser une réclamation.

RESSOURCES

-<https://www.youtube.com/watch?v=-oV-jB4na7M> Vidéo d'exemple de dialogue.

(Réclamation perte de bagages) –

- <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F11370>. Relecture du document de la tâche 1.

- <https://www.youtube.com/watch?v=iScJbcCa6Fs> Révision de la phrase interrogative.

La structure interrogative selon les différents registres de langue.

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS HORS DE LA CLASSE

DURÉE : 1 HEURE

OBJECTIF:

-Acquérir le vocabulaire nécessaire pour l'activité du cours à travers le visionnage de modèles de dialogues.

-Comprendre les conventions d'un dialogue dans un contexte formel : structure, du dialogue, formules de politesse, composition de questions et réponses qui visent un but précis.

CONSIGNE: Réviser le document de l'activité précédente. Réviser les explications sur la phrase interrogative de la vidéo. Observez le modèle du dialogue de la vidéo.

ACTIVITÉ DE COURS

DURÉE : 1 HEURE ET 30 MINUTES

OBJECTIFS: Participer à des échanges communicatifs sous la forme de dialogue formel pour solliciter et donner des informations sur un problème survenu lors d'un voyage.

PRÉ-REQUIS :

- Linguistiques: Lexique de l'aéroport. La phrase interrogative.

- Sociolinguistiques: convention sur le dialogue formel et démarche pour poser une réclamation

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

1. Les élèves travaillent en binôme pour planifier un dialogue sur une situation précise qu'on a leur a proposé dans la fiche.
2. Les tâches des fiches seront distribuées :

Binôme 1: Votre vol a subi un retard de plus de 2 heures au départ.

Binôme 2. Votre bagage ne vous a pas été remis à votre arrivée à l'aéroport.

Binôme 3. À la réception de vos bagages, vous constatez que votre valise était ouverte sur le tapis roulant

Binôme 4. Votre bagage a été perdu et retrouvé quelques jours après.

TÂCHE 3 : INTERACTION ÉCRITE : LETTRE DE RÉCLAMATION

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS EN CLASSE

DURÉE : 15 MINUTES

OBJECTIF: Faire comprendre à la classe la nature, le développement et les requis de la tâche. Expliquer les ressources.

CONSIGNE: Lors du prochain cours, vous devrez rédiger une lettre de réclamation adressée à votre compagnie aérienne sur le problème objet du dialogue que vous avez préparé et joué lors du cours précédent.

REQUIS:

Linguistiques: Lexique des problèmes à l'aéroport: bagages perdus/endommagés perte ou retard de vol.

Sociolinguistiques: convention sur la correspondance formelle pour déposer une réclamation.

RESSOURCES :

- http://www.iesseneca.net/iesseneca/IMG/pdf/media_file_8166.pdf : explications de la structure et les conventions d'une lettre formelle.

- <http://www.modele-lettre-type.com/reclamation/modele-lettre-reclamation.php>

Modèles de lettres formelles en ligne.

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS HORS DE LA CLASSE

DURÉE : 1 HEURE

OBJECTIF:

Comprendre les conventions d'une lettre formelle de réclamation : structure, du texte formules de politesse.

CONSIGNE: Observez les modèles de lettres de réclamation et prenez conscience des différents éléments d'une lettre formelle : coordonnées de l'expéditeur et du destinataire, lieu, date, objet de la lettre, formules d'appel, corps de la lettre, formules de politesse et signature.

ACTIVITÉ DE COURS EN CLASSE

DURÉE : 1 HEURE

OBJECTIFS: Rédiger une lettre formelle de réclamation adressée à une compagnie aérienne.

REQUIS :

- Linguistiques: Lexique de l'aéroport. Emploi des temps du passé pour le récit.
- Sociolinguistiques: conventions et formalités de la correspondance formelle.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

1. Chaque élève rédige une lettre de réclamation sur le problème dont il a été question au dialogue qu'ils ont jouée dans la tâche 2.
2. Les élèves lisent à haute voix leurs lettres et corrigent les fautes d'expression commentées par le professeur.
3. Les lettres, une fois corrigées, seront envoyées à l'adresse e-mail du professeur pour la correction définitive de l'orthographe.

TÂCHE 4 : COMPRÉHENSION DE LECTURE : TEXTE INFORMATIF

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS EN CLASSE
<p>DURÉE : 15 MINUTES</p> <p>OBJECTIF: Faire comprendre à la classe la nature, le développement et les requis de la tâche.</p> <p>CONSIGNE: Lors du prochain cours, vous allez lire un texte sur les démarches à faire en cas de retard d'un vol. Après la lecture, vous allez envoyer un e-mail à un ami pour lui donner des conseils.</p> <p>REQUIS:</p> <p>Linguistiques: Lexique des problèmes à l'aéroport: bagages perdus/endommagés perte ou retard de vol.</p> <p>Sociolinguistiques: convention sur la composition, la structure et le contenu d'un texte informatif à caractère commercial.</p> <p>RESSOURCES :</p> <p>- https://lacroiseefr.wordpress.com/2013/09/16/la-structure-informative-les-bases/.</p> <p>Explications et exemples de textes informatifs.</p> <p>- https://web.archive.org/web/20071008101800/http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours2_CE/coh_tex/cours2_ct01.htm. Stratégies pour la compréhension de textes.</p>

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS HORS DE LA CLASSE
<p>DURÉE : 1 HEURE</p> <p>OBJECTIF: Améliorer les stratégies de compréhension de textes informatifs</p> <p>CONSIGNE: Consultez les sites proposées et sélectionnez les stratégies que vous pouvez appliquer pour améliorer votre compréhension.</p>

ACTIVITÉ DE COURS EN CLASSE

DURÉE : 1 H 30 MINUTES

OBJECTIFS: Comprendre un texte informatif à caractère commercial et être capable de transmettre par écrit les informations essentielles du texte à un interlocuteur.

REQUIS :

- Linguistiques: Lexique de l'aéroport. Emploi des structures pour donner des conseils ou des instructions.
- Sociolinguistiques: conventions et formalités du texte informatif.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

1. Chaque élève lit les informations du texte en ligne *Annulation et retard de vol - indemnités* *et* *réclamation*.
<https://droitfinances.commentcamarche.com/contents/557-annulation-et-retard-de-vol-indemnites-et-reclamation>
2. Après la lecture, chaque élève rédige un e-mail de 180 mots pour expliquer à un ami dont le vol a subi un retard ce qu'il doit faire.
3. Les textes seront lits à voix haute

TÂCHE 5 : COMPRÉHENSION DE TEXTES À L'ORAL

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS EN CLASSE

DURÉE : 15 MINUTES

OBJECTIF: Faire comprendre à la classe la nature, le développement et les requis de la tâche.

CONSIGNE: Lors du prochain cours, vous allez visionner un document vidéo contenant de conseils pour éviter les problèmes à l'aéroport. Ensuite vous devrez donner des conseils à un ami qui va prendre l'avion.

REQUIS:

Linguistiques: Lexique de l'aéroport.

Sociolinguistiques: convention sur la manière de donner des conseils dans le cadre d'un voyage.

RESSOURCES :

- <https://www.youtube.com/watch?v=VmtJ0mQ1sco>. Vidéo des conseils pour prendre

l'avion.

ACTIVITÉ DE PRÉ-COURS HORS DE LA CLASSE

DURÉE : 30 MINUTES

OBJECTIF: Comprendre des conseils

CONSIGNE: Visionnez la vidéo proposée et notez les formules que l'on y emploie pour donner des conseils.

ACTIVITÉ DE COURS EN CLASSE

DURÉE : 1 H 30 MINUTES

OBJECTIFS: Comprendre des conseils dans un document oral.

REQUIS :

- Linguistiques: Lexique de l'aéroport. Emploi des structures pour donner des conseils ou des instructions.
- Sociolinguistiques: conventions et formalités des documents oraux informatifs.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

1. On écoute deux fois le document, *10 choses à faire à l'aéroport*
<https://www.youtube.com/watch?v=GJzwL9BE1Q0>.
2. Après la deuxième écoute, les élèves expliquent les conseils qui leur ont semblé le plus importants.
3. On réécoute le document. En grand groupe, les élèves donnent des conseils au professeur pour éviter les problèmes à l'aéroport.

3.6. EVALUATION.

3.6.1 TYPE D'ÉVALUATION

Comme il est prévu dans *l' ORDEN de 10 de enero de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Comunidad Autónoma de Aragón*, l'enseignement de la deuxième année donnant accès au diplôme officiel B 2 du CERL, le groupe d'élèves devra passer des épreuves objectives au mois de juin, évalués et qualifiés par un jury composé, au moins, de deux professeurs. Ces épreuves comportent quatre parties :

- 2/3 tâches de compréhension de lecture.
- 2/3 tâches de compréhension orale.
- 2/3 tâches d'expression et interaction écrite.
- 2 tâches d'expression orale : l'une sous la forme de monologue ; l'autre sous la forme de dialogue.

Toutes les parties sont notées sur 20. Pour obtenir la qualification de « apto », l'élève doit obtenir la note de 10 sur 20 dans chacune des parties.

3.6.2. CRITÈRES D'ÉVALUATION

Dans le cadre législatif, les unités didactiques ne sont pas évaluées en tant qu'éléments isolés du programme, chaque unité didactique apportant des éléments spécifiques pour l'évaluation sommative de fin d'année. Alors, cette unité contribue à l'évaluation des élèves par les critères d'évaluation suivants :

- Compréhension de lecture. L'élève est capable de :

- a. Comprendre le sens général et les nuances d'un texte où l'auteur donne des conseils de voyage et des instructions en cas de problème survenu lors du voyage.
- Compréhension orale. L'élève est capable de :
 - b. Comprendre le sens général et les nuances un document vidéo authentique sur les conseils en cas de problème survenu lors d'un voyage.
- Expression et interaction écrite. L'élève est capable de :
 - c. Rédiger une lettre formelle de réclamation concernant un problème survenu lors d'un voyage, en respectant la cohérence et les conventions de ce type de correspondance.
- Expression e interaction orale. L'élève est capable de :
 - d. Participer à un dialogue pour solliciter ou donner des informations sur une expérience de voyage.
 - e. Participer à un dialogue formel pour faire par d'un problème et déposer une réclamation.

3.6.3. CRITÈRES DE QUALIFICATION DES ÉPREUVES DE FIN D'ANNÉE.

ÉPREUVE	NOTÉE SUR	APTO	NO APTO
Compréhension de lecture. 2/3 tâches	20	+ = 10	-10
Compréhension orale 2/3 tâches	20	+ = 10	-10
Expression et interaction écrite. 2/3 tâches	20	+= 10	-10
Expression et interaction orale : Monologue et dialogue	20	+= 10	-10
QUALIFICATION FINALE		APTO	NO APTO

7.2 Mémoire du projet d'innovation

1. ENCADREMENT DU PROJET

TYPE	Mise en marche d'une approche innovante pour développer les activités d'une unité didactique.
MÉTHODE	La classe inversée
ÉLÈVES –CIBLE	DEUXIÈME ANNÉE DU NIVEAU AVANCÉ (B2 CECRL). EOI LÁZARO CARRETER
RÉFÉRENCES LÉGISLATIVES- PROGRAMMES.	<i>-ORDEN de 7 de julio de 2008, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.</i> <i>ORDEN de 10 de enero de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Comunidad Autónoma de Aragón,</i>
PÉRIODE	TROISIÈME TRIMESTRE
NOMBRE DE SÉANCES DIDACTIQUES EN CLASSE	CINQ
DURÉE	10 HEURES D'ACTIVITÉ EN CLASSE + 3 H 30 MINUTES D'ACTIVITÉS AUTONOMES HORS DE LA CLASSE.

2. JUSTIFICATION

L'idée d'innovation dans l'enseignement peut être comprise de plusieurs manières et on peut dire qu'il y a autant de types d'innovation pédagogique que d'approches pédagogiques. Il faut donc préciser sur quelle idée d'innovation s'appuie notre projet.

Nous avons retenu l'idée que les pratiques éducatives innovantes sont sur tout caractérisées par l'attention qu'elles portent aux élèves, par la prise en compte des objectifs que ceux-ci souhaitent atteindre en fonction de leurs caractéristiques en tant qu'apprenants. Ainsi, l'innovation pédagogique doit s'appuyer sur la créativité des enseignants et reposer sur une méthodologie qui vise à enrichir les possibilités d'action éducative grâce aux ressources dont on dispose.

Dans ce sens, innover ne relève pas de la recherche de la nouveauté radicale, mais de la mise en pratique d'une démarche, d'une méthodologie qui peut combiner plusieurs approches méthodologiques afin de les adapter aux conditions du contexte.

Notre projet d'innovation doit s'encadrer dans un contexte d'enseignement/apprentissage où les objectifs et les contenus sont déterminés par les programmes prévus par les lois éducatives qui organisent l'enseignement dans les Écoles Officielles de Langues et se concrétisent dans la Programmation Didactique du Département de Français de l'EOI Lázaro Carreter de Saragosse. Cependant, la prise en compte de ce cet encadrement ne nous empêche d'aborder les objectifs et les contenus des programmes de la deuxième année de Niveau Avancé (B2 du CECRL) via une méthodologie innovante.

Favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'enseignement/apprentissage constitue l'axe prioritaire de notre projet. Il est donc nécessaire de bien connaître les caractéristiques de cette classe de Niveau Avancé, constituée par un groupe de douze élèves adultes.

Tout d'abord, il s'agit d'un groupe de l'élèves assez homogène en ce qui concerne leur motivation pour l'apprentissage de la langue française. Le fait que l'enseignement dans les EOI soit un apprentissage non-obligatoire destiné à des élèves adultes définit dans une large mesure le profil motivationnel des apprenants : ce sont des élèves qui souhaitent élargir leurs possibilités d'épanouissement personnel ou d'accès au marché du travail grâce à la maîtrise d'une langue étrangère. Cette motivation se traduit par une participation très active aux activités d'apprentissage.

Ensuite, ce sont des élèves qui ont une large expérience en tant qu'apprenants dans d'autres niveaux éducatifs. La plupart ont fait des études secondaires et certains sont diplômés universitaires ou sont en train de suivre des études universitaires. Cette expérience leur a déjà permis d'être familiarisés avec les stratégies d'apprentissage autonome, notamment dans le domaine de l'utilisation de ressources en ligne.

Il faudra aussi prendre en compte que, s'agissant d'élèves adultes qui doivent rendre compatible l'apprentissage du français avec d'autres activités académiques ou professionnelles, le temps dont ils disposent est forcément limité, ce qui implique que le professeur devra trouver le bon équilibre entre les activités de travail autonome hors de la classe et les activités de cours.

En tant que professeur-stagiaire, j'ai découvert que la classe inversée n'était pas inconnue de l'équipe pédagogique de l'EOI, mais qu'elle n'était pas pratiquée d'une manière systématique pour développer tous les contenus d'une unité didactique. Pourtant l'accord était presque unanime sur les avantages que cette méthode comporte pour améliorer la motivation et les progrès des étudiants.

2. OBJECTIFS

Les activités de ce projet s'intègrent dans le programme didactique du Département de Français de l'établissement et font partie de l'unité didactique numéro 4 consacrée à la thématique du voyage. On doit donc distinguer entre les objectifs didactiques et les objectifs spécifiques du projet.

Ce projet d'innovation vise à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'enseignement/apprentissage de sorte que :

- a. Les tâches leur semblent intéressantes et bien adaptées à leurs objectifs d'apprentissage et à leur manière d'apprendre.
- b. Ils participent activement aux tâches des cours en mettant en pratique les requis qu'ils ont travaillés en autonomie.
- c. La démarche pédagogique favorise l'acquis des compétences de communications de l'unité didactique

3. MÉTHODOLOGIE

Le projet est basé sur une méthodologie qui s'appuie sur une approche actionnelle où l'apprenant est considéré un acteur social qui agit dans un contexte pour développer une tâche de communication.

Cette approche se met en pratique par la technique de la classe inversée dont nous avons exploité les caractéristiques suivantes :

- a. Le rôle du travail autonome des élèves intégré dans les séquences d'apprentissage. Pilier essentiel de la classe inversée, le travail hors de la classe a constitué une sorte de préambule pour le bon déroulement des tâches communicatives qu'on allait pratiquer dans la classe. Les élèves ont travaillé en autonomie les prérequis des tâches de compréhension, d'expression et d'interaction orales et écrites au moyen de :
 - Révision des aspects lexicaux, grammaticaux et phonétiques nécessaires au développement des tâches.
 - Modélisation des tâches à travers d'exemples : aspects pragmatiques et socioculturelles de la tâche.
- b. L'utilisation préférentielle du numérique comme source de l'apprentissage en autonomie.
- c. Une organisation séquentielle des activités en classe permettant de consacrer la plupart de l'horaire présentiel au développement des compétences à travers l'approche actionnel.

Le déroulement des séquences didactiques s'organisait donc autour de trois types activités centrées sur la tâche actionnelle que les élèves devaient mettre en marche en classe : activités de pré-cours en classe, activités de pré-cours hors de la classe et activités de cours en classe.

Les activités de pré-cours en classe qui visaient à faire comprendre aux élèves la nature de la tâche, les requis qu'ils doivent mobiliser d'une manière autonome et les ressources dont ils disposent.

Les activités de pré-cours hors de la classe avaient pour objectif d'acquérir les requis de la tâche grâce aux ressources proposés par le professeur.

Les activités de cours, développés entièrement en classe, consistaient à mettre en pratique les compétences communicatives dans un contexte qui simule une situation de la vie quotidienne, selon la démarche actionnelle : dialogue en petit et en grand groupe, compréhension de textes, interaction écrite, compréhension et interaction orales à partir de documents authentiques audio-vidéo.

4. ÉVALUATION DU PROJET : CRITÈRES, INDICATEURS ET RÉSULTATS

L'évaluation constitue la dernière étape de notre projet. Pour l'enseignant, il est impératif de savoir si les résultats de mise en pratique de son projet coïncident avec les objectifs pour lesquels ce projet a été conçu.

Pour évaluer ce projet, nous avons utilisé les critères et les indicateurs suivants :

CRITÈRE	INDICATEUR
Les élèves montrent leur intérêt pour les tâches proposées.	<p>Ils posent des questions sur la démarche et les ressources lors des activités de pré-cours.</p> <p>Ils commentent les difficultés qu'ils ont rencontrées pour développer la tâche.</p>
Les élèves participent activement aux tâches des cours	<p>Ils mettent en pratique les requis qu'ils ont travaillés lors des activités de pré-cours à la maison</p> <p>La tâche se déroule en respectant la consigne sans qu'il y ait des imprévus qui entravent la participation de l'élève.</p>
Les élèves s'adaptent bien à la	ils montrent leur satisfaction pour le

structure de travail	travail autonome, le travail en grand groupe et le travail en binôme.
La démarche pédagogique a favorisé la consécution des objectifs didactiques de l'unité	<p>Les élèves sont capables :</p> <ul style="list-style-type: none"> -de comprendre un document oral ou écrit sur les informations concernant les problèmes courants des passagers dans un aéroport. - de participer à un dialogue formel pour déposer une réclamation ou à un dialogue dans un cadre informel pour donner des informations sur les problèmes courants des passagers dans un aéroport. - de rédiger une lettre formelle de réclamation adressée à une compagnie aérienne

Nous avons utilisé les suivantes méthodes pour la collecte des informations :

- a. L'observation directe de la conduite des élèves en classe révélait des informations importantes concernant leur engagement sur le travail en autonomie qu'ils avaient fait hors de la classe.
- b. Les dialogues spontanés que nous avons maintenus avec nos élèves visaient à récupérer des informations sur leur motivation et leur degré de satisfaction.
- c. L'enquête sur l'application de la classe inversée, dont les principales caractéristiques sont les suivantes :
 1. OBJECTIF
 - a. Évaluer l'expérience préalable de nos élèves par rapport à la classe inversée.
 - b. Évaluer la perception et le degré de satisfaction des élèves après avoir abordée une unité didactique selon la méthode de la classe inversée.

2. ÉCHANTILLON : Tous les élèves (12) de la classe B de deuxième année de Niveau Avancée de Français de l'EOI Lazáro Carreter.

3. MÉTHODE: Deux questionnaires écrits effectués avant et après l'application de la classe inversée.

3.1. Questionnaire écrit avant le déroulement de l'unité, le 9 avril 2018 :

- ¿Has oído hablar de alguno de estos conceptos : *flipped classroom*, *classe inversée*, *clase invesa/invertida*? Rodea la opción. SI NO
- ¿Alguna vez has practicado la clase invertida para aprender idiomas? Marca con una X la opción elegida.

Nunca	
De manera esporádica para hacer algún ejercicio.	
De manera sistemática a lo largo de un curso.	
En algún curso, combinando el método inverso con otros métodos	

Señala con una X la definición que creas que más se ajuste a la idea de clase invertida:

Todas las actividades se hacen en clase bajo la supervisión del profesor	
El profesor explica y los alumnos practican en clase mediante ejercicios	
Se combina el trabajo autónomo del alumno fuera del aula con el trabajo práctico en el aula.	

3.2. Questionnaire écrit après la fin des activités de l'unité, le 26 avril 2018.

Una vez acabada la unidad, indica si estás de acuerdo (SI) o en desacuerdo (NO) con las siguientes afirmaciones:

Me costó adaptarme al método al principio.	
Mi trabajo autónomo fuera de clase me ha permitido avanzar en mis objetivos de aprendizaje.	
Este método permite dedicar el máximo tiempo de clase a lo importante:	

practicar tareas de comunicación	
Me gustaría que se practicase más la clase invertida a lo largo del curso.	
Mi principal problema ha sido sacar tiempo para las actividades previas de fuera de la clase.	

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1.Évaluation l'expérience préalable de nos élèves par rapport à la classe inversée. Questionnaire d'avant l'unité (9 avril 2018)

¿Has oído hablar de alguno de estos conceptos : *flipped classroom*, *classe inversée*, *clase invesa/invertida*? SI (5) NO (7)

¿Alguna vez has practicado la clase invertida para aprender idiomas?

Nunca	7
De manera esporádica para hacer algún ejercicio.	2
De manera sistemática a lo largo de un curso.	0
En algún curso, combinando el método inverso con otros métodos	3

Señala la definición que creas que más se ajuste a la idea de clase invertida:

Todas las actividades se hacen en clase bajo la supervisión del profesor	0
El profesor explica y los alumnos practican en clase mediante ejercicios	0
Se combina el trabajo autónomo del alumno fuera del aula con el trabajo práctico en el aula.	12

Avant la mise en pratique de la méthode pour développer les activités de l'unité, les élèves montrent une connaissance partielle de la notion de classe inversée, ce qui n'empêchent qu'ils puissent donner une définition intuitive de la méthode.

La majorité des élèves (7) n'avaient eu aucune expérience d'apprentissage à travers la classé inversée, alors que pour 5 élèves l'expérience préalable s'était limitée à des activités d'apprentissage inversé non systématique. Les données nous permettent de conclure que la classe inversée constituait pour nos élèves soit une méthode

partiellement nouvelle (5 apprenants), soit une méthode totalement nouvelle (7 apprenants)

4.2.Évaluation de la perception et du degré de satisfaction des élèves après avoir abordée une unité didactique. (26 avril 2018)

Una vez acabada la unidad, indica si estás de acuerdo (si) o en desacuerdo (no) con las siguientes afirmaciones:

Me costó adaptarme al método al principio.	4 Si 8 no
Mi trabajo autónomo fuera de clase me ha permitido avanzar en mis objetivos de aprendizaje.	11 si 1 no
Este método permite dedicar el máximo tiempo de clase a lo importante: practicar tareas de comunicación	12 si 0 no
Me gustaría que se practicara más la clase invertida a lo largo del curso.	11 si 1 no
Mi principal problema ha sido sacar tiempo para las actividades previas de fuera de la clase.	4 si 8 no

Le questionnaire de satisfaction après-unité révèle tout d'abord que le principal problème auquel certains de nos élèves (4) se sont confrontés est le temps qu'ils doivent consacrer aux activités hors de la classe, ce qui renforce l'idée que la méthode exige un investissement de l'élève supérieur par rapport aux méthodes où le travail en autonomie prend une place moins importante. Ensuite, il faut souligner que nos élèves ont perçu la classé inversée appliquée à l'ensemble de l'unité comme une expérience d'apprentissage efficace dans la mesure où ils croient qu'elle leur a permis de progresser dans leur objectif d'apprentissage (11 réponses affirmatives à l'affirmation questions 2 et 12 réponses affirmatives à l'affirmation 3). L'aspect le plus remarquable concerne le degré de satisfaction qui traduit la charge motivationnelle de la méthode : 11 élèves souhaiteraient que la classe inversée se pratique davantage au long de l'année scolaire (11 réponses affirmatives à l'affirmation 5)

Les données analysées nous permettent de conclure :

OBJECTIF	ATTEINT	À AMÉLIORER	EN COURS
Les élèves montrent leur intérêt pour les tâches proposées	X		
Les élèves participent activement aux tâches de cours	X		
Les élèves s'adaptent bien à la structure de travail	X		
La démarche pédagogique a favorisé la consécution des objectifs didactiques de l'unité			X